DOCUMENT RESUME

ED 390 282 FL 023 483

AUTHOR Goigoux, Roland
TITLE Entree dans l'ecrit: objectifs pedagogiques et situations d'evaluation a la fin de l'ecole maternelle (Beginning Writing: Instructional Objectives and Evaluation Situations at the End of the Ecole Maternelle).
PUB DATE Sep 95
NOTE 8p.; Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Articulation (Education); *Educational Objectives; Educational Policy; Elementary School Teachers; Federal Legislation; Foreign Countries; *Preschool Education; *Primary Education; Public Policy; *Student Evaluation; Teacher Education; Writing Instruction; *Writing Readiness
IDENTIFIERS *France

ABSTRACT

Public policy in France concerning the articulation of preschool education and primary education, particularly in the area of writing readiness and writing instruction, is discussed. A 1989 law expected to define, for the first time, the expected competencies at each educational level, was met with disappointment by early elementary school educators because it did not answer adequately their concerns about the role of early elementary education (ecole maternelle), its curriculum, or the criteria to be used in evaluating students leaving that level. In addition, it was not felt to resolve questions about the preparation of teachers. It is proposed that resolution of these problems begin with the assessment of student competencies. Six problematic areas in the assessment of writing competencies are discussed: the culture of writing; conceptualization of written language; the structuring of mental lexicon; reading behavior; production of texts; and metalinguistic aspects. Some of the problems are illustrated with examples of specific classroom assessment techniques. It is suggested that the issues are broader than simple specification of functional language use, and relate to the child's whole conceptualization of language. Further research is suggested. An appendix lists areas on which such research might focus. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 390 282

Entrée dans l'écrit: objectifs pédagogiques et situations d'évaluation à la fin de l'école maternelle

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Bobot
Cuisinier

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED390282

BEST COPY AVAILABLE

Roland GOIGOUX
Maître de conférences, IUFM de Clermont-Ferrand.
Laboratoire de Psychologie du Développement
et de l'Education de l'Enfant (PsyDEE).
Université de Paris V, Sorbonne Sciences Humaines.

5ème Congrès Européen sur la Qualité de l'Education des Jeunes Enfants.
EECERA-INRP, Paris, Sorbonne, 8 septembre 1995.

Entrée dans l'écrit : objectifs pédagogiques et situations d'évaluation à la fin de l'école maternelle.

Dernière classe de l'école maternelle et première classe du cycle des apprentissages fondamentaux, la grande section est une classe charnière dans le système éducatif français. Après la loi d'orientation de 1989 et les textes régissant la mise en place des cycles pluriannuels, l'école maternelle éprouve des difficultés à articuler clairement son travail avec celui de l'école primaire. La définition des compétences attendues en fin de grande section dans le domaine de la langue écrite pose en particulier de sérieux problèmes que les nouveaux programmes (M.E.N., 1995) ne résolvent pas, notamment à propos de la délicate question de la continuité des apprentissages au sein du cycle 2.

Nous nous attacherons dans cette contribution à présenter notre analyse de la situation de l'école maternelle française et nos propositions de travail dans le domaine de la formation des maîtres.

Le cadre institutionnel

En 1989, et pour la première fois dans l'école française, une loi donnait une définition de la notion de programme d'enseignement (Loi d'orientation de 1989, articles 4 et 5). Elle précisait en effet que *« les programmes nationaux de formation comportent une progression annuelle et des critères d'évaluation »* et qu'ils *« définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées »*. A l'annonce de la publication de nouveaux programmes pour l'école primaire les maîtres attendaient donc tout particulièrement des réponses claires à trois questions relatives au rôle et à la place de la grande section de l'école maternelle :
- la grande section est-elle la dernière classe du cycle 1 ou la première classe du cycle 2?
- à quelle progression annuelle doit-elle se référer?
- quels sont les critères d'évaluation des compétences atteintes par les élèves à la fin de la scolarité maternelle?

Cette attente a été déçue. Seule la première de ces trois questions a trouvé un début de réponse dans les nouveaux programmes. Amorçant en effet un léger retour en arrière par rapport au document de travail intitulé « Les cycles à l'école primaire » qui indiquait que le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) s'étendait *« de la grande section de l'école maternelle à la fin du cours élémentaire première année »* (MEN, 1991, p.27), les nouveaux programmes de l'école primaire insistent plutôt sur le fait que *« la grande section, dernière classe de l'école maternelle, tient une place particulière en ce qu'elle voit l'aboutissement des premiers apprentissages »* (MEN, 1995, p.19). Les textes de 1991 affirmaient que *« si le cycle des apprentissages premiers couvre bien toute l'école maternelle, le cycle des apprentissages fondamentaux est amorcé dès la grande section. »* (MEN, 1991, p.26). Plus prudents, et conformes en cela à l'esprit du texte consensuel de 1992 sur « La maîtrise de la

langue » (MEN, 1992), les programmes 1995 affinent et nuancent cette affirmation : « *la grande section propose des activités qui prennent en compte les objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux* » mais « *tout en gardant les modalités de travail de l'école maternelle*» et « *sans qu'il y ait systématisation des apprentissages* ». (MEN, 1995, p.20). En d'autres termes chaque enseignant de l'école maternelle doit rechercher un équilibre délicat entre les objectifs du cycle 2 et les méthodes du cycle 1, tout en s'efforçant de ne pas accentuer les écarts entre enfants puisque le texte précise également que cette perspective de travail concerne « *tous les élèves* ». (MEN, 1995, p.20). Sur ce dernier point encore, les programmes 95 sont plus prudents que les textes de 1991 qui demandaient aux maîtres de permettre « *aux enfants qui en sont capables, d'entreprendre les apprentissages fondamentaux et instrumentaux* » du cycle 2 (MEN, 1991, p.26).

Chacun comprendra que les enseignants de l'école maternelle et des premières classes de l'école élémentaire aient ressenti le besoin de faire le point entre eux sur ces nouvelles orientations. D'autant que leurs deux dernières questions n'ont pas trouvé de réponse dans les programmes 1995, ou plutôt que ces réponses sont à construire par chaque équipe pédagogique dans le cadre du « projet de cycle ». « *La conception pluriannuelle des programmes conduit les équipes enseignantes à déterminer en conseil des maîtres les continuités d'ensemble, les progressions à mettre en oeuvre, et à définir les modalités de suivi et d'évaluation des élèves.* » (MEN, 1995, p.38).

Devant l'ampleur de la tâche, certains maîtres se sont tournés vers les centres de formation ou vers la recherche en Education afin d'y trouver de l'aide. Enseignant à l'IUFM de Clermont-Ferrand et chercheur au laboratoire de psychologie de l'enfant de l'université de Paris V, j'ai été doublement sollicité.

Un choix pédagogique : commencer par l'évaluation des compétences

Mes éléments de réponse sont très partiels et très provisoires. Issus d'un travail collectif de recherche et d'innovation, ils sont soumis à la discussion.

Sur le plan stratégique il nous a semblé que la question de l'évaluation des compétences des élèves était une porte d'entrée à privilégier. C'est elle, en effet, qui se prête le mieux à de fructueux échanges entre collègues d'une même école qui ne sont pas obligés ainsi de s'accorder au préalable sur le choix de leurs méthodes, mais qui peuvent se centrer sur l'analyse fine des compétences qu'ils souhaitent voir acquérir et sur les priorités qu'ils se donnent. En d'autres termes il nous semble intéressant de poser la question de l'apprentissage avant celle de l'enseignement. (Bien sûr la question « comment faire pour que les élèves en arrivent là? » se pose, mais elle est abordée dans un second temps que je ne traiterai pas dans le cadre de cet article.). De plus le choix de travailler, non sur les référentiels de compétences mais sur les situations d'évaluation de ces compétences, favorise l'engagement individuel des maîtres dans la mesure où il représente déjà un premier degré d'opérationnalisation (« c'est concret, pratique »). Enfin le choix de situations non-canoniques oblige le groupe des enseignants à une « résolution collective de problème » qui facilite l'émergence et l'identification des points d'accord et de désaccord.

Les situations d'évaluation que nous proposons ne couvrent pas l'ensemble des compétences visées à la fin de l'école maternelle[1] (MEN, 1995, p.79). Elles matérialisent par

[1] Je considère provisoirement comme compétences à acquérir en fin de scolarité maternelle les compétences de fin de cycle 1 telles que le ministère les définit en cohérence avec les programmes de 1995. Ceci est d'autant plus facile que les enseignants eux-mêmes les considèrent comme des objectifs de fin de grande section, tant sur le plan de l'initiation au monde de l'écrit (« *reconnaître certains éléments d'un texte pour en découvrir le sens ou la fonction, prendre conscience de la correspondance entre l'oral et l'écrit, isoler les mots d'une phrase simple...* »), que sur celui de la production de textes (« *élaborer un petit livret en assemblant des textes courts et*

contre un choix, celui d'attirer l'attention des collègues du premier degré sur six dimensions problématiques qui me semblent aujourd'hui insuffisamment repérées et travaillées : la culture de l'écrit, la conceptualisation de la langue écrite, la structuration du lexique mental, les conduites de lecteur, la production de textes et les aspects métalinguistiques.

Ces situations sont présentées rapidement avec leur protocole de passation puis elles sont expérimentées par les maîtres. C'est seulement à l'issue de leurs premières utilisations qu'elles sont plus finement analysées afin de mieux en comprendre les fondements et de préciser les compétences réellement mobilisées par les élèves.

Présentation des situations d'évaluation

Toutes ces situations donnent lieu à des passations individuelles même si tous les enfants ne sont pas observés par chaque maître à l'aide de chacune d'elles. Cette exigence de passation individuelle permet toutefois au maître, d'une part, de prendre le temps d'un regard attentif sur quelques élèves et, d'autre part, de dialoguer avec ses collègues sur la base d'observations précises et objectivables. La pratique de l'observation des élèves, trop souvent absente des cursus de formation professionnelle des enseignants, nous semble un passage obligé de toute réflexion sur l'apprentissage: dans le cas présent, elle seule permet une analyse précise des situations d'évaluation et de leurs fondements.

Il n'est pas possible dans le cadre de cet article de présenter toutes les situations utilisées[2]. J'indiquerai simplement leur titre en annexe, tout en précisant, lorsque ce ne sont pas des épreuves originales, les auteurs à qui nous sommes le plus redevables. Pour les autres il s'agit essentiellement d'épreuves mises au point lors d'une récente recherche AFL/INRP/ParisV (Goigoux, 1993). Trois exemples néanmoins permettront d'illustrer la démarche.

Culture de l'écrit : localisation d'un extrait parmi 5 ouvrages

Déroulement : l'adulte présente 5 ouvrages, un par un, en lisant leur titre à haute voix et en incitant l'enfant à les feuilleter.

- Le petit chaperon rouge (conte); Nathan.
- 99 poèmes et 9 comptines (poésie); Bayard.
- Le loup (documentaire); Gallimard (1ère D)
- Animaux (imagier pour bébés); Chantecler.
- Yakari au pays des loups (bande dessinée); Casterman.

L'adulte lit trois extraits à haute voix et demande à l'enfant de trouver dans quel livre il a pris chaque extrait. Après chaque décision l'adulte encourage l'enfant, sans valider son choix, mais en lui demandant de le justifier.

Extrait n° 1

Au fond du couloir
Le loup se prépare
Il met ses bottes noires...
Qui a peur du loup?
Pas nous!...

Au fond du couloir
Le loup vient nous voir
A pas de loup noir...
Qui a peur du loup?
C'est nous!... Sauvons-nous!

Extrait n° 2

Le loup chasse volontiers les petits mammifères comme les souris, mais aussi de plus gros comme le lièvre. Il marque son territoire en urinant contre les arbres et en grattant le sol avec ses pattes arrière. Le loup dort longtemps roulé en boule, notamment lorsqu'il digère.

---

des images qui ont été auparavant travaillés ») ou sur le plan de l'activité graphique (*« copier une phrase en cursive, écrire entre deux lignes... »*)

[2] Une présentation détaillée et complète sera réalisée au 69ème congrès national de l'Association Générale des Institutrices et Instituteurs de l'Ecole Maternelle (AGIEM) en juillet 96 après expérimentation plus complète sur le terrain pédagogique.

Extrait n° 3

Une fois le ventre plein, le loup retourna se coucher dans le lit. Gavé comme il était, il se mit bientôt à ronfler fort. Si fort, qu'un chasseur passant non loin de la maison l'entendit.

Commentaire : cette épreuve, extrêment discriminative, n'est parfaitement réussie que par une minorité d'enfants, solidement armés pour débuter le cycle 2. Elle présente néanmoins l'avantage d'introduire d'emblée la problématique de la fonctionnalité des situations scolaires et des limites d'une pédagogie qui ne s'intéresserait pas aux organisations textuelles. Le corpus de texte proposé pour cette épreuve présente en effet la particularité de « *parler du loup* » dans chaque ouvrage. La sélection du livre-source par le biais du repérage du thème est donc impossible. Les enfants doivent déployer une stratégie plus élaborée reposant sur les caractéristiques linguistiques de l'extrait lu à haute voix. Il s'agit bien de repérer la langue du conte, celle du documentaire, celle de la comptine. En d'autres termes une simple connaissance des usages sociaux de différents types d'écrits (évaluée par ailleurs par la situation 1.2) ne suffit pas; ce sont de véritables compétences textuelles qui sont mises à l'oeuvre ici.

Conceptualisation de la langue écrite: correspondance oral/écrit au sein de la phrase.

Déroulement : l'adulte écrit sous les yeux de l'enfant une phrase qu'il lui a lue préalablement à haute voix. (Exemple : « *Le petit singe noir avale une cacahuète grillée.* »). Il relit cette phrase, sans la segmenter, jusqu'à ce que l'enfant la sache par coeur et qu'il puisse la répéter. L'adulte interroge alors l'enfant sur ce qui est écrit (en désignant tour à tour quelques mots de la phrase) ou bien lui demande de désigner les mots que lui-même prononce.

Exemples : « *Pourrais-tu me dire ce qui est écrit ici?* » (l 'adulte désigne cacahuète »).
« *Pourrais-tu me montrer le mot « noir »*?

Commentaire : cette épreuve permet d'évaluer les capacités qu'ont les enfants à établir des correspondances entre les constituants d'une phrase écrite et ceux de cette même phrase présentée oralement, autrement dit d'établir des relations entre le tout (la phrase écrite) et ses parties constitutives (les mots écrits). Pratiquée dans l'esprit des entretiens cliniques critiques piagétiens, cette épreuve suppose que l'adulte place l'enfant devant ses propres contradictions lorsqu'elles apparaissent (Exemple : l'enfant propose « *singe* » lorsque l'adulte désigne le mot « noir », alors qu'il avait au préalable correctement localisé ce terme. L'adulte lui fait alors remarquer : « *tout à l'heure tu m'avais dit que ce mot voulait dire noir.* »). Cette procédure permet d'observer si l'enfant se trouve, face à cette tâche, à l'intérieur de la « zone de proche développement » au sens de Vygotsky, c'est-à-dire s'il est capable de réussir, avec l'aide minimum de l'adulte, une tâche à laquelle il aurait échoué seul.

A noter enfin que plus d'un tiers des enfants échouent à résoudre ce problème en fin de grande section, ce qui constitue, à mon avis, un indicateur précieux sur la nature de certaines de leurs futures difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Un seuil critique n'est pas franchi dans la compréhension de ce que représente la langue écrite et des liens qu'elle entretient avec la langue orale[3].

[3] Sur le plan pédagogique il est assez aisé, à partir de ce constat, de montrer l'intérêt d'un appui sur le « par coeur » (jugé suspect par trop de maîtres) afin d'étudier l'organisation de la langue écrite. Débarassé du souci de comprendre le message écrit (puisque celui-ci est connu et bien connu) l'enfant et le maître peuvent se consacrer à l'étude du code écrit. C'est une aventure « à la Champollion » qu'entreprend l'enfant placé, comme le savant, devant un message aux règles internes obscures mais dont la signification est limpide.

Conduite de lecteur : contrôle d'une hypothèse lexicale

Déroulement : l'adulte lit à haute voix un album illustré (« Le crocodile » de Martin Liber) où chaque ligne est surmontée d'une illustration. Il s'arrête au fil de sa lecture sur des mots masqués par un petit carré de papier auto-collant. Par exemple, décrivant l'animal, l'adulte lit : « *il a une queue de ...* » et explique alors à l'enfant qu'un autre enfant, d'une autre classe (anonyme), lui a proposé le mot «dinosaure ». Après avoir découvert, sans le lire à haute voix, le mot exact « dragon », l'adulte interroge l'enfant sur la qualité de la réponse de l'autre enfant. La situation est reproduite 10 fois sur des énoncés tels que *(entre parenthèse la réponse à valider ou invalider)*:

2 il a des pattes crochues *(douces)*
3 il a une gueule pleine de dents *(grandes dents)*
4 il guette sa proie *(poule)*
5 il la dévore au fond de l'eau *(l'océan)*
6 ici on peut nager tranquille *(tranquille)*
7 il pond des oeufs (*cailloux)*
8 on peut manger tranquille (*crocodile)*
9 il l'attrape (*l'embrasse)*
10 il la dévore (*découpe)*

Les modalités de justification de l'enfant, pour accepter ou rejeter la réponse de l'autre élève, sont analysées en deux sous-ensembles, les justifications contextuelles et les justifications basées sur les données graphiques.

Justifications contextuelles

1 : appui sur l'illustration
exemple : (item n°2) "Ah non, tu vois bien, ses pattes elles sont pas douces, elles ont des griffes"
2 : appui sur ses connaissances du monde
exemple : (item n°7) "Un crocodile ça pond pas des cailloux, les animaux ils pondent pas des cailloux. Il t'a dit n'importe quoi cet enfant!"
3 : appui sur le contexte phrastique (syntaxe)
exemple : (item n°8) "On peut manger crocodile, ça veut rien dire. C'est peut-être on peut manger vite ou on peut manger beaucoup."

Justifications basées sur les données graphiques

4 : appui sur la mémoire lexicale (orthograph.)
exemple : (item n°8) "Ce mot on l'a déjà vu tout à l'heure, c'est tranquille."
exemple : (item n°1) "C'est pas dinosaure parce que dinosaure je l'connais et ça s'écrit pas comme ça... c'est plus long."
5 : appui sur une décomposition partielle (correspondances unités de l'oral / unités de l'écrit)
exemple : item n°10 "C'est pas découpe parce qu'il y a pas de "ou"."
exemple : (item n°3) "grandes dents ça fait deux mots et là y en a qu'un!"
6 : appui sur une lecture du mot
exemple3 : (item n°1) dra...gon..., c'est pas dinosaure, c'est dragon, il a une queue de dragon!

Commentaire : cette épreuve place l'enfant dans la situation inhabituelle d'avoir à évaluer la réponse d'un autre enfant absent (et imaginaire bien sûr!). Les items proposés ont été construits de manière à solliciter des justifications extrêmement variées, tant contextuelles que relatives aux données écrites. Cette situation permet donc d'observer l'étendue et la variété des critères que l'enfant est capable de mobiliser explicitement pour valider ou invalider une hypothèse lexicale. En d'autres termes elle permet d'appréhender ses capacités de contrôle en situation de résolution de problème lexical, si déterminantes pour la suite de l'apprentissage de la lecture.

Un point faible : les problèmes de conceptualisation

Ces trois exemples ne font qu'effleurer les problèmes que nos situations d'évaluation permettent de mettre à jour. Ils sont néanmoins révélateurs de l'esprit dans lequel nous travaillons. Ils nous permettent également d'insister, pour conclure, sur l'un des points faibles de nos élèves à la fin de la grande section de maternelle, les problèmes de conceptualisation de la langue.

L'attention des maîtres de l'école maternelle a été à juste titre attirée sur la question du sens des apprentissages scolaires. Il serait néanmoins dangereux de laisser croire que cette problématique se réduit à la seule question de la fonctionnalité des situations d'utilisation de la langue écrite. A la fin de l'école maternelle il ne suffit pas de savoir « *à quoi sert la langue écrite* », il faut avoir commencé à comprendre « *comment elle marche* », autrement dit savoir ce qu'elle représente, tant au niveau des mots que des textes, savoir identifier ses liens avec la langue orale, démêler ce qui relève du signifiant et du signifié, etc.

Aider les maîtres à prendre conscience de cela à travers une observation précise des compétences des enfants est l'une des premières retombées positives de notre expérimentation.

Bibliographie

Ministère de l'Education Nationale

(1991) **Les cycles à l'école primaire**. CNDP/Hachette Ecole

(1992) **La maîtrise de la langue.** CNDP/Savoir Lire

(1995) **Programmes de l'école primaire.** CNDP/Savoir Lire

Goigoux, R. (1993) **L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (Etude longitudinale).** Université R. Descartes, Paris V, Sorbonne Sciences Humaines.

Annexe

Liste (provisoire) des situations d'évaluation proposées aux maîtres à des fins d'expérimentation auprès de leurs élèves.

1 Culture de l'écrit

Situation 1.1 : Localisation d'un extrait parmi 5 ouvrages

Situation 1.2 : Dénomination et fonctionnalité de 16 écrits variés

2 Conceptualisation de la langue écrite

Situation 2.1 : Permanence du signe (*Richard*)

Situation 2.2 : Traitement des analogies

Situation 2.3 : Copie différée (*Fijalkow et Liva*)

Situation 2.4 : Ecriture inventée (*Ferreiro*)

Situation 2.5 : Correspondance oral / écrit au sein de la phrase (*Ferreiro*)

Situation 2.6 : De l'écoute du récit au repérage du texte écrit

3 Structuration du lexique mental

Situation 3.1 : Mémorisation lexicale et dépendance contextuelle

4 Conduites de lecteur

Situation 4.1 : Contrôle d'une hypothèse lexicale

Situation 4.2 : Repérage des conduites de lecture (*Méta INRP*)

5 Production de texte

Situation 5.1 : Récit inachevé à compléter (*Méta INRP*)

6 Compétences métalingusitiques

Situation 6.1: conscience phonologique (*Gombert*)

Situation 6.2: conscience graphique

Situation 6.3 : terminologie métalinguistique